

# Evaluación del Plan de Estudios de Formación de Maestros desde la Perspectiva de los Alumnos de la Universidad Complutense de Madrid

ELVIRA DE DIEGO MARTÍN; M." SOLEDAD JIMÉNEZ BENEDIT;  
PILAR ORTIZ DE URBINA GUIJO; JOSÉ M." PARRA ORTIZ; JOSÉ MARÍA RUIZ RUIZ

Coordinadora: PILAR ORTIZ DE URBINA GUIJO  
Universidad Complutense de Madrid

## RESUMEN

El presente artículo da cuenta de los resultados obtenidos a través de una investigación evaluativa de carácter interno que se ha llevado a cabo sobre el Plan de Estudios de Magisterio (Plan 92) en las especialidades de E.Infantil, E. Primaria, E.Musical, E. Física y Lengua Extranjera, en la Facultad de Educación de la U.C.M. desde la perspectiva de los alumnos que cursaban el último año de la carrera.

Los alumnos evalúan -entre otros aspectos- el nivel real de especialización, la capacidad formativa de los distintos bloques de asignaturas, la relación entre la teoría y la práctica y la medida en que el Plan ha respondido a los criterios de racionalidad, flexibilidad y personalización previstos en las directrices.

## ABSTRACT

This article comprises the analysis and conclusions of an internal research carried out on the students' evaluation of the new Curriculum at the U.C.M. Teaching School. The researches' aim has been to check the extent to what the new Curriculum fulfils both the goals foreseeing and the students' expectations. The article deals with the participation of the 1st. Class '92 Curriculum concerning Infant, Primary, Music, Physical Education and Foreign Language teachers.

## JUSTIFICACIÓN

El proceso de cambio en la evaluación educativa ha pasado desde la tradicional emisión de juicios sobre los resultados académicos de los alumnos a la evaluación de todos los integrantes del proceso educativo. Así, aspectos como la eficacia y mejora formativa de las instituciones o la adecuación de los programas de formación del profesorado, se han situado en un primer plano.

La evaluación de programas ha evolucionado igualmente desde la inicial preocupación centrada en la consecución de los objetivos para ir incorporando nuevos enfoques.

Scriven (1980) señala que el análisis de los programas desde una perspectiva social y política implica valorar los objetivos, los resultados y las decisiones que deben asumir sus responsables. Un programa debe responder a las necesidades de las personas y colectivos para las que se diseña. También llama la atención sobre la necesidad de valorar las consecuencias que se derivan de su realización.

El enfoque de «Evaluación Pluralista» (McDonald. 1975) permite y facilita el que las personas que participan en un programa puedan hacer sus propias evaluaciones asumiendo los riesgos que implican sus propios prejuicios e intereses.

Por otra parte, la mayoría de los autores han puesto de relieve la necesidad de que la evaluación esté en la base de la toma de decisiones educativas. Así pues la evaluación de Programas puede proporcionar información adecuada para los procesos de valoración, deliberación y decisión que tienen que llevar a cabo políticos, administradores y educadores.

El sentido que se da a la evaluación en la Reforma asume estas corrientes renovadoras y parece apoyar la calidad de la enseñanza en esa evaluación a cuya regulación dedica el artículo 62 de la LOGSE.

La reforma de la ordenación académica de las enseñanzas presta particular atención a la evaluación. En la segunda disposición adicional del Real Decreto que establece las Directrices Generales de los Planes de Estudios (R.D. 1497 /1987 de 27 de noviembre) se habla de la constitución de sub-comisiones de evaluación de las enseñanzas universitarias. A estas comisiones se encomienda entre otras funciones la de «evaluar periódicamente el contenido científico, técnico o artístico o la adecuación profesional de los Planes de Estudio L.] elevando a la comisión académica sugerencias para su actualización.»

Si tenemos en cuenta que en los nuevos planes de formación de maestros, la Universidad, en virtud del «respeto a la libertad académica» que le otorga la nueva ordenación y a través de sus departamento y de las oportunas comisiones, ha determinado cuantitativa y cualitativamente el 50 por ciento de los citados Planes, estaríamos ante una situación de claro interés evaluativo.

En la Facultad de Educación- Centro de Formación del Profesorado de la UCM, la implantación de los nuevos Planes de Estudio ha coincidido con su propio proceso de creación (R.D. 1457 /1991 de 27 de septiembre). La nueva Facultad integró a la Facultad de Ciencias de la Educación, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado «María Díaz Jiménez» y «Pablo Montesino» y el ICE. En consecuencia el nuevo contexto institucional ha estado marcado por los complejos procesos de ajuste de los recursos materiales y humanos que han podido incidir en el perfil y desarrollo de los Planes.

En el curso 94-95 concluyó sus estudios en la Facultad de Educación de la UCM, la primera promoción de maestros formados con los nuevos Planes en las especialidades de E. Infantil, E. Primaria, E.Física, E. Musical y Lengua Extranjera.

A lo largo de los tres años de carrera se había podido detectar un malestar muy notable entre los alumnos que se ha manifestado desde los típicos rumores de pasillo hasta escritos de diversos grupos de opinión. Parecía, pues, llegado el momento adecuado para incorporarnos a la línea marcada tanto por la investigación científica como por la normativa y tratar de realizar un análisis riguroso y sistemático de la situación.

En octubre de 1994 se planteó en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar la constitución de un grupo de trabajo con el fin de iniciar un Proyecto de Evaluación del los Planes de Estudio de los Títulos de Maestro desde la Perspectiva de los Alumnos. El grupo se formó con profesores procedentes de la antigua Facultad de Educación, profesores procedentes de las antiguas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y profesores asociados del Departamento que a la vez eran maestros en activo.

Las finalidades básicas de esta investigación evaluativa eran las siguientes:

a) Facilitar información válida y actualizada sobre como percibían los alumnos el nuevo Plan de Formación de Maestros en las distintas-especialidades al finalizar sus estudios.

b) Intentar dar respuesta a las necesidades sentidas y manifestadas por los alumnos de la Facultad en diferentes contextos y concretar el desencanto que estaban viviendo a lo largo de su formación.

e) Fomentar el trabajo cooperativo entre los profesores del área de Didáctica y Organización Escolar.

En concreto se ha pretendido obtener información sobre la percepción de los alumnos en torno a los siguientes aspectos:

**1. Valoración global de su formación inicial como profesores en las distintas especialidades.**

2. Incidencia en los resultados globales de su formación de los distintos bloques de asignaturas: Troncales Comunes, Troncales Específicas, Obligatorias de la Universidad, Optativas y de Libre Configuración.
3. Eficacia del Plan de Estudios para el desarrollo de capacidades y destrezas específicas relacionadas con el perfil del profesor.
4. Adecuación del contenido del Plan de Estudios a las expectativas de los alumnos de las distintas especialidades, tanto desde el punto de vista cualitativo (materias incluidas), como desde el punto de vista cuantitativo (número de créditos-tiempo asignado)
5. Adecuación de la secuencia dada a las asignaturas en función de los conocimientos previos de los alumnos y de las competencias que se pretenden desarrollar.
6. Coherencia interna de los contenidos básicamente orientados a la formación profesional: Troncales Comunes y Didácticas Específicas.
7. Adecuación de la relación y proporción teoría-práctica, tanto en el conjunto del Plan como en cada una de las asignaturas.
8. Medida en que la organización del Plan de Estudios respondía a la racionalidad, flexibilidad y personalización potencial de la normativa.

## 1. MARCO TEÓRICO y NORMATIVO DE REFERENCIA

Como marco de referencia para establecer los objetivos de nuestro trabajo hemos considerado por una parte el nuevo perfil del profesor que se configura tanto desde los planteamientos teóricos como desde las exigencias de la actual reforma educativa y, por otra parte, los principios y normas que establecen las directrices generales y específicas sobre Planes de Estudio así como las decisiones tomadas por la UCM en el uso de sus competencias.

Entre los rasgos más sobresalientes que habrían de tenerse en cuenta en la formación inicial de los profesores de Educación Primaria e Infantil para que estos profesionales pudieran dar respuesta a las nuevas exigencias del Sistema Educativo, destacamos las siguientes:

- a) Mediador curricular abierto a la cultura de su tiempo. El profesor debe ser capaz de tomar decisiones importantes en el proceso de ir adaptando y concretando las prescripciones normativas de la administración a un contexto escolar específico, el determinado por el centro educativo y el aula. También necesita desarrollar una apertura mental indispensable para interpretar y asumir sin traumatismos las transformaciones que definen el modelo social de nuestro tiempo y afrontar las situaciones conflictivas que se derivan de ellas.
- b) Colaborador Participativo. La capacidad de colaboración participativa es indispensable para asumir responsabilidades relacionadas con la gestión

y gobierno del centro educativo y tomar decisiones sobre el currículo. Implica capacidad de diálogo para debatir los diferentes puntos de vista y capacidad de negociación para llegar a propuestas de consenso con el resto del equipo docente.

e) Profesional reflexivo. La toma de decisiones demanda del profesor una actitud reflexiva y crítica. El docente se plantea hipótesis sobre sus estrategias de enseñanza, las cuales comprueba mediante la práctica, evalúa sus resultados y modifica su línea habitual de conducta cuando con ellas no ha conseguido sus propósitos educativos en un proceso de innovación permanente.

d) Investigador en la acción implicado en un proceso permanente de mejora.

La innovación ha de ser consustancial con el perfil del profesor concebido como profesional que transmite y cuestiona valores, actitudes, hábitos y conocimientos. El profesor como profesional ha de asumir necesariamente un papel de investigador en el aula. A través de la investigación «en» y «sobre» la propia práctica educativa, el profesor formaliza su experiencia y construye su propio conocimiento profesional a la vez que elabora teoría.

e) Orientador del proceso de aprendizaje comprometido con el respeto y la defensa de los valores democráticos. El rol del profesor es el de guía y dinamizador del proceso de autoconstrucción del conocimiento de sus alumnos y del suyo propio, en tanto que miembro integrado de un grupo de trabajo cooperativo.

El profesor debe ser un agente colaborador y facilitador de los medios que ayuden a los alumnos a descubrir y contrastar lo que deben aprender. Movilizador del proceso de búsqueda, de indagación y de diálogo constante entre los que configuran el colectivo alumnos-profesor. El docente ha de ser capaz de generar en el aula un clima de interacción social que propicie el desarrollo de los valores que definen un estilo democrático de vida, tales como la autonomía, la cooperación, la solidaridad, el respeto a lo plural y la conciencia crítica.

f) Respetuoso con las diferencias individuales. El profesor ha de tener la competencia y la sensibilidad necesarias para hacer compatibles los principios de la «comprensividad» propios de una enseñanza para todos con su adaptación a las diferencias individuales de los alumnos que vienen determinadas por el sexo, la raza, la personalidad o la extracción sociocultural.

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO

Según las directrices generales expuestas en los RR.DD 1497/1987, 1440/1991, para dar respuesta a las necesidades de la sociedad, los nuevos planes de estudio deberían reunir las características de racionalidad, flexibilidad, libertad académica, coherencia formativa y evaluación sistemática.

La **racionalidad** hacía referencia a la necesidad de ajustar la duración y la carga lectiva de las carreras muy sobrecargadas en aquel momento. La carga total debería estar entre 180 y 270 créditos, la carga semanal entre 20 y 30 horas de las que un máximo de 15 podrían ser teóricas. En la UCM al Plan de Estudios para la Diplomatura de tres años de Magisterio se le asignaron **240 créditos**.

La **flexibilidad** trataba de potenciar por una parte «una mayor apertura de los planes de estudio» y por otra, facilitar que el currículo de los estudiantes pudiera adaptarse al máximo a sus necesidades e intereses específicos presentes o a sus proyectos futuros.

La flexibilidad se ha apoyado en el sistema de créditos que permite una gran variedad en la duración de las enseñanzas de cada asignatura. En los planes de estudio para Magisterio en la UCM se establecieron tres modalidades de asignaturas: de 8,6 y 4 créditos, las dos últimas con calendario cuatrimestral. Esto significa que en alguna de las especialidades de la diplomatura hubiera más de 30 asignaturas cuatrimestrales.

La **libertad académica y la coherencia formativa** se entendieron como dos características complementarias que, conjuntamente, deberían garantizar la calidad de los Planes de Estudio. La primera daba respuesta a derechos constitucionales y de autonomía universitaria, mientras que la segunda garantizaba, desde la administración educativa, la mejor respuesta a las necesidades sociales y del propio Sistema Educativo.

Estas características se plasman básicamente en la configuración y articulación de los planes de estudio en varios bloques de materias:

a) **Materias Troncales.** Son fijadas por la administración y deberían constituir, al menos, el 30 por ciento del total de créditos del título. En los títulos de maestro llega a alcanzar en algunos casos al 50 por ciento, lo que parece indicar el deseo de la administración de garantizar un alto grado la coherencia formativa de los planes.

En estos títulos se diferencian las materias Troncales Comunes para todas las especialidades, orientadas a la formación profesional básica, y las Troncales Específicas que incluyen las propias de cada especialidad.

La libertad académica de las universidades ha podido actuar sobre la troncalidad en varios aspectos: articulando las materias en asignaturas, fijando el número de créditos de éstas, determinando su distribución en teóricos y prácticos así como la atribución de los correspondientes descriptores e incrementando el número de créditos de las mismas. (completar)

b) **Materias determinadas discrecionalmente por la Universidad.** Representan alrededor del 50 por ciento del total y se dividen en tres bloques:

b1) *Materias Obligatorias.* Son libremente establecidas por la Universidad que tiene competencia para fijar su contenido, el número de créditos, su

distribución en teóricos y prácticos así como las áreas de conocimiento a las que se vinculan. Igualmente es competencia de la Universidad la ordenación de estas materias a lo largo de la carrera.

En los títulos que analizamos en la UCM corresponden a estas materias tres grupos de asignaturas: a) grupo complementario de la formación básica profesional que demanda el perfil del profesorado. Es el caso del Seminario de Modelos y Diseños de Investigación en Educación con 2 créditos y que es común para todas las especialidades; b) grupo destinado a reforzar o completar la Troncalidad Específica de las distintas especialidades y por lo tanto variable; e) grupo de contenidos culturales para todas las especialidades: Fundamentos de la Lengua y la Literatura, Matemáticas, Fundamentos de las Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales con 6 créditos cada una.

Este grupo de asignaturas tiene distinto peso en el total del Plan según las especialidades. En E. Infantil y Primaria representan el 24.2 por ciento; en E.Física el 19.2 por ciento; en E. Musical sólo el 12.5 por ciento y en L.Extranjera el 20 por ciento.

b2) *Materias Optativas*. La Universidad tiene la libertad de establecer la oferta de asignaturas dentro de los criterios de «disponibilidades docentes, necesidades sociales y demanda de los estudiantes». La Universidad fija igualmente el contenido, el número de créditos y las áreas a las que se vinculan.

En los Planes que analizamos representan un 10 por ciento del total, con 24 créditos, que corresponden a seis asignaturas cuatrimestrales de 4 créditos cada una distribuidas paritariamente a lo largo de los tres años.

b3) *Materias de Libre Configuración*. Recogen la libertad académica institucional e incrementan teóricamente la libertad personal de los estudiantes en orden a la flexible configuración de su currículo. La realidad ha demostrado la imposibilidad de la apertura total que se daba en principio y el R.D. 1267 de 1994 ha dado a la Universidad la posibilidad de racionalizar la oferta, lo que de hecho ya se había producido en nuestro caso. En los títulos de maestros representa el 10 por ciento, que equivale a 24 créditos distribuidos paritariamente en los tres cursos.

## 2.1. La Especialización

Los nuevos planes ofrecen siete especialidades de las que hemos estudiado las cinco primeras: E. Infantil, E. Primaria, E. Física, E. Musical y L. Extranjera. La primera de ellas es **generalista**, desde el punto de vista de las áreas curriculares, dependiendo de esta especialidad la preparación para abordar la educación de los niños de 0-6 años. En las otras cuatro especialidades, todas de E. Primaria, se ha producido la convergencia de dos principios normativos de la L.O.G.S.E.: «La Educación Primaria será impartida por maestros que

tendrán competencia en todas las áreas de este nivel educativo» y «La enseñanza de la Música, de la E. Física, de la Lengua Extranjera Loo] será impartida por maestros con la especialización en el área correspondiente.» (Art. 16). Este hecho, unido a las circunstancias situacionales aludidas más arriba, han dado como resultado un Plan de estudios con tres opciones (E. Física, E. Musical y Lengua Extranjera) y un contenido orientado a la doble especialización: la generalista y la que le da título.

### 3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1. La muestra. Características

La población ha estado formada por todos los alumnos que cursaban el tercer año académico de Magisterio del Plan 1992 en la Facultad de Educación de la UCM con un total de 553 alumnos. Estos alumnos correspondían a las especialidades de E. Infantil, E. Primaria, E. Física, E. Musical y Lengua Extranjera que fueron las primeras en implantarse.

El momento y circunstancias en que se aplicó la encuesta -coincidiendo con la sesión de clase y período terminal de los estudios- produjo una disminución numérica de la muestra provocada por el absentismo habitual en estas circunstancias. La muestra respondiente y productora de datos quedó reducida a 366 alumnos.

#### 3.2. El instrumento de recogida de datos

Hemos elegido el cuestionario como instrumento de recogida de datos por reunir las siguientes ventajas: a) posibilidad de aplicar la encuesta simultáneamente a todos los grupos de alumnos que integraban la muestra. b) posibilidad de obtener información sobre un amplio número de aspectos del Plan de Estudios de acuerdo con los objetivos del trabajo. c) los alumnos podían mantener el anonimato lo que redundaría en la amplitud y sinceridad de sus respuestas. d) la presentación escrita permite proporcionar información recordatoria del cuadro de asignaturas de la carrera y de su tipología. e) los alumnos podían contar con un tiempo prudencial de reflexión.

### 4. PERFIL DEL ALUMNO

La primera promoción de alumnos del Plan 92 estaba formada por un 74.3 % de mujeres y un 25.7 de hombres. El 64.6 % tenía una edad entre 18 y 21 años. El 29,8 contaba entre 22 y 25 y el 5.6 % entre 26 y 29 años.



El 31.8 % procedían de Bachillerato de Ciencias, el 30.4% de Mixtas y el 18.5 % de Letras. El 11.6 % habían ingresado en la Universidad a través de la F. Profesional y el 9 % a partir de otros títulos o estudios.

El 50.3 % habían cursado la carrera elegida en primera opción, el 18.2 % en segunda, el 21.3 % en otras y el 10,2 % no contesta. El 33 % de los alumnos ha tenido alguna experiencias docente antes de comenzar la carrera.

## 5. RESULTADOS. VALORACIONES DE LOS ALUMNOS

### 5.1. Valoración global de la capacidad formativa del Plan de Estudios

Hemos solicitado a los alumnos que valorasen en qué medida el conjunto de las asignaturas académicas que habían cursado a lo largo de la carrera les habían formado como profesores. En las especialidades de E. Física, E. Musical y L. Extranjera hemos pedido su valoración en la doble dimensión de especialistas y generalistas.

Los alumnos valoran negativamente la capacidad formativa del Plan de Estudios que han cursado en su conjunto. En las especialidades generalistas, tan solo el 22.6 % de los alumnos considera que sus estudios han contribuido «mucho» o «bastante» a su formación como profesores. En E. Infantil este porcentaje baja al 17.8 %.

En las especialidades «dobles», los resultados son también negativos. Solo el 14.3 % de estos alumnos se consideran «mucho» o «bastante» «formados como profesores especialistas y en una proporción similar como generalistas. Los alumnos que se manifiestan más satisfechos con la especialidad cursada son los de L. Extranjera. Dentro de estos bajos índices, el 23 % de ellos considera que las asignaturas impartidas han contribuido «mucho» o «bastante» a su formación tanto en la especialidad como en la parte generalista.

Hemos solicitado a los alumnos que concretaran su opinión sobre la formación recibida en términos de logros específicos. Los porcentajes más altos corresponden a los alumnos que se consideran bien capacitados para «entender progresivamente la complejidad de hecho educativo» (48.4 %); «Vivir en sociedad de forma activa y colaboradora» (36.8 %); y «promover su formación personal». Sólo en torno al 25 % se sitúan los logros más específicos: «conocer a los alumnos», «participar en la tarea educativa como miembro de un equipo», «progresar en la autoformación profesional», «diseñar y organizar el trabajo de los alumnos» y «organizar mejor la mente». Sólo el 8,3 % se considera bien formado para «participar en tareas de investigación e innovación educativas»

Es evidente que tal y como perciben los alumnos su formación ésta no responde al perfil de profesor que hemos dibujado más arriba.

## 5.2. Valoración del contenido

Los alumnos perciben el Plan de Estudios como **inadecuado**. Para ellos es un plan al que «le sobran y le faltan determinados contenidos». El 70 % de los alumnos opinan que deberían incorporarse nuevas asignaturas y prácticamente la totalidad piensa que deberían eliminarse alguna de las existentes.

En primer lugar se cuestiona la presencia de todas aquellas materias obligatorias cuyos contenidos están incluidos en el nivel de estudios previos a la Universidad: Bachillerato y COU. No perciben la necesidad de profundizar en los campos científicos correspondientes ni se plantean su propia situación en relación con esos conocimientos.

Los alumnos focalizan su formación a la **especialización** tanto desde el punto de vista de la naturaleza de los contenidos como del nivel de los mismos. Conviene tener presente que especialidad para los alumnos es la que da título a la carrera.

Con carácter general, los alumnos de las especialidades de E.Física, E. Musical y **-en menor medida-** Lengua Extranjera rechazan la doble formación. Eliminarían del Plan todas las asignaturas correspondientes a la formación generalista. Por el contrario, incorporarían créditos a las asignaturas existentes de la especialidad o pasarían optativas referidas a ella al conjunto de las materias obligatorias.

Los alumnos de las especialidades de E. Primaria e Infantil tienden a eliminar todo lo que no está referido a los currículos de esos niveles, a la vez que incorporan aspectos básicos que consideran necesarios.

Al analizar la valoración de los distintos bloques de asignaturas iremos concretando estas afirmaciones.

## 5.3. Valoración de las asignaturas Troncales Comunes

Si tenemos en cuenta la proporción de valoraciones positivas del plan de estudios en su totalidad, la estimación de la Troncalidad Común es muy alta. El 47 % de los alumnos consideran que estas materias han contribuido «mucho» o «bastante» a su formación.

Estas materias entran poco en juego a la hora de proponer cambios, bien por su **eliminación** del Plan o por **incremento o disminución** de los tiempos. El 2.8 % de los alumnos piden la eliminación de Teoría e Instituciones porque la consideran innecesaria para la enseñanza. Por la misma razón el 6.4 % de los alumnos eliminarían la Sociología de la Educación. También son muy bajos los porcentajes de alumnos que proponen incrementos en estas materias. El 2.8% propone más Didáctica General, el 1.7% más Psi-

ología, el 1.1% desearía más Organización de Centros Escolares y Nuevas Tecnologías y 0.8 % desearía más Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.

**La participación de estas materias para el logro de los objetivos** alcanzados es matizada por los alumnos. La materia que más objetivos ha cubierto es Psicología (agrupa Psicología Evolutiva y Psicología del Aprendizaje), le siguen muy de cerca la Didáctica General y la Organización de Centros Educativos. Estas materias son valoradas por una media del 60 % de los estudiantes. La zona intermedia está ocupada por las Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial y el último grupo, apoyado por un 15 % de los alumnos, corresponde por orden a la Sociología de la Educación, Teoría e Instituciones y Nuevas Tecnologías.

#### 5.4. Valoración de la Troncalidad Específica

Como ya hemos visto, la Troncalidad Específica integra un grupo de asignaturas de contenido cultural, referido a las áreas curriculares, con el profesional de las correspondientes Didácticas o Metodologías Específicas. En un análisis del Plan de Estudios resulta curioso comprobar que la didáctica sólo aparezca como asignatura independiente en el caso de la Didáctica de la Expresión Musical y de la Didáctica de la Educación Física. En los demás casos siempre aparece la denominación «X materia y su Didáctica». Parece proyectarse un interés implícito en destacar la presencia y/o prioridad de los contenidos específicamente culturales sobre los técnico-profesionales.

En las especialidades de E. Musical, L. Extranjera y E. Física, la Troncalidad Específica puede diferenciarse en dos grupos. Uno, claramente enfocado a la especialidad y otro más dirigido a una formación generalista.

Hemos solicitado a los alumnos la valoración por separado de ambos grupos a los que hemos denominado a) y b).

El grupo de asignaturas que integran la Troncalidad Específica *a)* **ha sido valorado positivamente para su formación por el 47,5 % de los alumnos. Lo sitúan ligeramente por encima de la Troncalidad Común.**

El grupo que integra la Troncalidad Específica *b)* sólo **ha sido valorado positivamente para su formación por el 10.1 % de los alumnos.**

En las especialidades de E. Infantil y E. Primaria, dado su carácter generalista, la Troncalidad Específica no está tan diferenciada. En este caso, el 46 % de los alumnos **las valoran de forma positiva para su formación.** Se sitúa así un punto por debajo de la Troncalidad Común.

Las valoraciones globales se especifican y contrastan con las opiniones sobre **supresiones o carencias, aumento o disminución de tiempo-créditos o sobre las propuestas de paso a la opcionalidad.**

Los alumnos de las especialidades de E. Musical, E. Física y L. Extranjera consideran que deberían eliminarse de su Plan de Estudios todas aquellas materias que no son de su especialidad o que consideran innecesarias para la enseñanza. Enseñanza, para ellos, equivale a «enseñanza de la especialidad». En consecuencia, eliminarían prácticamente toda la Troncalidad Específica generalista.

En el caso de la E. Primaria, consideran que deberían desaparecer de su Plan de Estudios o pasar a la opcionalidad, todas aquellas asignaturas de las que existe especialidad. Con respecto a la E. Infantil demandan la eliminación de todo lo que no corresponda a la etapa.

En sentido inverso, el 67 % de los alumnos consideran que el Plan de Estudios tiene carencias importantes y, en su opinión, esas carencias se centran precisamente en la formación especializada. Las posturas son rotundas en las especialidades de E. Física, L. Extranjera y E. Musical. Las propuestas de los alumnos no añaden nuevas asignaturas sino que desdoblan o multiplican las ya existentes argumentando su necesidad para la enseñanza y la insuficiencia de lo que tienen.

En E. Primaria no se producen demandas de desdoblamiento sino la reivindicación de que los aspectos didácticos de las asignaturas no sean absorbidos por los contenidos curriculares. En este caso parece más un problema de interpretación o desarrollo que de Plan de Estudios.

En E. Infantil los alumnos también proponen desdoblamientos en la Troncalidad Específica y la argumentan desde la insuficiencia de los aspectos tratados.

Las propuestas de aumento o disminución de tiempos son poco significativas ya que las valoraciones son muy rotundas y se canalizan en eliminaciones o desdoblamientos.

## 5.5. Valoración de la asignaturas Obligatorias de la Universidad

El 22.4 % de los alumnos consideran que este grupo de asignaturas ha contribuido «mucho» o «bastante» a su formación. Una vez más el deseo de centrarse en la especialidad parece estar en la raíz de las valoraciones. En E. Primaria, en la que el grupo de asignaturas de Fundamentos está más cercano a su especialidad, las valoraciones positivas suben al 36 %, mientras que en las especialidades de E. Física, L. Extranjera y E. Musical, la valoración positiva de este grupo de asignaturas baja hasta situarse entre el 10 y el 13 %.

Este grupo aparece claramente destacado en las propuestas de supresión de asignaturas. Los alumnos consideran que repiten contenidos ya estudiados en el Bachillerato o en el **cau**, o bien repiten contenidos de la Troncalidad Específica y en el caso de E. Física, E. Musical y L. Extranjera el rechazo se

fundamenta en su inutilidad para la enseñanza desde su perspectiva de especialistas.

La otra forma de separar estas materias del núcleo deseable para su formación es reducir su tiempo-créditos o bien pasarlas al campo de la opcionalidad «para que las elija quién las necesite».

Los alumnos no han aceptado o no han comprendido el sentido de la presencia del Seminario de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Más de la mitad de los alumnos rechazan su inclusión en el Plan de Estudios. No han entendido la investigación en el sentido que la hemos considerado al referirnos al perfil del profesor que investiga «en» y «sobre» su propia práctica educativa, sino como algo ajeno propio de otros profesionales. Los alumnos no proponen cambios negativos para aquellas asignaturas fijadas por la Universidad que refuerzan o complementan la especialización deseada.

## 5.6. Valoración de la Opcionalidad

No llegan al 25 % los alumnos que valoran positivamente la aportación formativa recibida de las asignaturas Optativas. Esta valoración desciende al 19 % en el caso de las asignaturas de Libre Configuración.

Dado el carácter de estas asignaturas, hemos querido profundizar en el análisis pidiendo una valoración diferenciada de la formación en cuanto «personas» y en cuanto «profesionales» de la enseñanza, diferenciando en este último aspecto la formación como generalistas y especialista en aquellas especialidades en se contempla la doble formación.

Algo más del 32 % de los alumnos consideran que estas asignatura han contribuido «mucho» o «bastante» a su formación personal.

En las valoraciones sobre la formación profesional hay que diferenciar las opiniones de los alumnos de las especialidades de carácter «generalista»: E. Primaria y E. Infantil de las restantes especialidades. En el primer caso, son más del 41 % los alumnos que perciben de forma claramente positiva los efectos formativos de las asignaturas opcionales. En segundo caso las valoraciones positivas bajan. Sólo el 13.3 % considera positiva la aportación a su formación como generalista y se reduce al 9.5 % los que valoran la aportación a la formación especializada.

Unos resultados tan bajos en la valoración de la parte del currículo que ha sido configurada por los propios alumnos nos ha llevado a cuestionar la adecuación de la oferta o los criterios con que ha sido planteada la opcionalidad en el Plan de Estudios de la UCM.

En este sentido, hemos querido conocer los objetivos que los alumnos atribuyen a esta parte del Plan de Estudios y la concreción de su demanda en materias o asignaturas concretas.

El 69.1 % de los alumnos consideran que las asignaturas opcionales deberían ofrecer la «posibilidad de profundizar en la metodología de la especialidad», junto a un 61.3% que se manifiesta en favor de «poder conocer otras materias para completar la formación». La opción que globalmente ha interesado a menos alumnos es la de «profundizar en los contenidos y metodología de los temas transversales.» con un 48 %. Si nos centramos en los alumnos que han indicado orden de prioridad en de las opciones señaladas, se destaca de una forma rotunda la «profundización en la metodología de la especialidad» mientras que «conocer otras materias para completar la formación «se iguala a» profundizar en los contenidos de la especialidad» o «prepararse para las funciones profesionales».

Si analizamos los resultados por especialidades, comprobamos que los alumnos de E. Primaria y E. Infantil dan prioridad a posibilidad de «conocer otras materias», «profundizar en la metodología» y a los «aspectos relacionados con la integración y la E. Especial».

Las especialidades de Educación Física, E. Musical y L. Extranjera centran claramente la finalidad de las optativas en ofrecer la posibilidad de «profundizar en la metodología y en el contenido de la especialidad.»

Estos resultados pueden interpretarse dentro de la línea de especialización que han marcado las valoraciones anteriores. Los alumnos tratan de corregir desde su libertad curricular las deficiencias que perciben en sus planes de estudio. La opcionalidad pierde así su función principal de personalización para adquirir un papel compensatorio.

En el análisis de las demandas concretas encontramos la constatación de lo afirmado anteriormente. Los alumnos destacan, como asignaturas optativas deseables y no logradas, aquellas que se relacionan con su especialidad. En cuanto a propuestas de optativas nuevas, la demanda se vuelve a centrar en la especialización aunque es poco significativa.

Desde una perspectiva diferente, hay otra valoración que confirma las interpretaciones anteriores, aunque su frecuencia sea baja: las propuestas de pasar determinadas asignaturas referidas a la especialidad, -de optativas a obligatorias, razonando su importancia para su formación.

## 6. LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA. VALORACIÓN DE LA PRESENCIA DE LA PRÁCTICA EN EL PLAN DE ESTUDIOS

La Practicidad es una de las características que, desde la perspectiva teórica, es considerada como esencial en los planes de formación de maestros. La actividad de estos profesionales está obligatoriamente abocada a la práctica. La capacidad profesional en este caso está muy relacionada con la capacidad

para aplicar e integrar en la actividad escolar conocimientos y principios adquiridos en su formación académica o en experiencias prácticas diversas. En el informe de la llamada Comisión XV, que elaboró el primer proyecto de reforma de los Planes de Estudio, se consideraba la relación teoría-práctica como «un eje central en la formación de profesores»

La Práctica está presente en el Plan de Estudios de dos formas diferentes: a) En cada una de las asignaturas dado que el número de créditos que le corresponde se distribuyen en teóricos y prácticos. La proporción es variable según la propia naturaleza de la materia y su desarrollo se concibe básicamente dentro de la institución académica. b) Por medio del Prácticum que constituye una materia troncal común cuyo desarrollo se concibe básicamente en los centros escolares y adquiere la dimensión integradora citada más arriba.

Las directrices de los Planes de Estudio asignaron 32 créditos al Prácticum que fueron asumidos por la UCM, colocando 8 en segundo curso y 24 en el segundo cuatrimestre del tercer curso, una vez cursadas las restantes asignaturas de la carrera.

Esta decisión colocó al Plan de Estudios dentro de lo que viene denominándose como modelo curricular tecnológico en el que la práctica educativa se concibe ante todo como una mera aplicación del conocimiento teórico suministrado por una serie de disciplinas científicas consideradas como básicas o fundamentales.

Hemos pedido a los alumnos su opinión sobre la duración del Prácticum (la pregunta se formuló en términos de tiempo ya que el crédito es un concepto todavía poco familiar para los alumnos) y sobre su ubicación en la carrera.

Más del 65 % de los alumnos se manifiestan disconformes con la duración establecida. La propuesta de duración deseable se dispersa en los intervalos propuestos, pero la mayor frecuencia se encuentra en una horquilla que iría de los 40 a los 60 créditos.

Las propuestas de incremento se justifican desde la necesidad de la práctica cuando, por el contrario, se consideran innecesarias otras asignaturas del Plan.

Tampoco están conformes con la distribución de los créditos en la carrera ya que, prácticamente, el 80 % la rechaza. El 64 % desearía que el Prácticum figurara en los tres cursos de la carrera; el 70 % de los alumnos opinan que los créditos deberían distribuirse de forma creciente a lo largo de la carrera y sólo el 10 % propone una distribución paritaria en los tres cursos. Esta distribución se razona desde la percepción de que la práctica es la forma de «dar sentido y contrastar lo que se va estudiando».

Como la encuesta se aplicó al finalizar la formación académica no fue posible obtener valoraciones sobre la capacidad formativa del Prácticum. No obstante, en una evaluación específica sobre este último realizada a la misma promoción al finalizar su estancia en el centro (Ortiz de Urbina Guijo. 1995.

Informe interno) se solicitó a los alumnos que valorasen en qué medida el Prácticum había colaborado a su formación como profesor. Los resultados obtenidos son rotundos. En las especialidades generalistas de E. Primaria e Infantil las opiniones «mucho» o «bastante» superan el 90 %. Las restantes especialidades han expresado por separado sus valoraciones de la práctica generalista y especializada. El 87% valora positivamente la formación del Prácticum especializado mientras que baja al 50 por ciento la proporción de estos alumnos en las valoraciones positivas de la práctica generalista.

En el caso del Prácticum no se ha producido la frustración que se manifiesta sobre el conjunto de la formación académica. Para el 40 por ciento ha respondido en todo a sus expectativas y para el 55 por ciento lo ha hecho en parte.

Se pidió también a los alumnos valoración de la medida en que la formación teórica le había servido para resolver las actividades de la práctica. Sólo el 41 por ciento consideró que había sido «mucho» o «bastante». Fundamentan sus valoraciones en el alejamiento de la realidad escolar con que se plantean y desarrollan los estudios en la Facultad o en carencias que se concretan sobre todo a las metodologías específicas y en la preparación inadecuada para adaptar su enseñanza a la diversidad de casos difíciles con los que se encuentran en el aula.

Creemos que estos datos confirman y explican las valoraciones que venimos describiendo.

En cuanto a las propuestas de modificación de la proporción Teoría-Práctica en las asignaturas, el número de propuestas ha sido en general bajo pero marcan dos tendencias principales: a) predominio de las demandas de incremento de la práctica y b) asignaturas en las que se pide que se cumpla la proporción que figura en el Plan de Estudios, lo que indica que en su desarrollo se ha producido un incremento de la teoría. Sumando las propuestas de aumento de todas las especialidades las asignaturas para las que se solicita esa modificación son 48 frente a las 9 para las que se solicita disminución. La especialidad de E. Musical es la que demanda incremento de la proporción de práctica para un mayor número de asignaturas (15) y la de E. Física es la que lo demanda para menor número (4).

Los resultados parecen indicar que la propuesta de distribución de créditos teóricos y prácticos en el Plan era bastante razonable pero que al aplicarlo se ha producido una desviación hacia el tratamiento teórico de las materias.

## 7. COHERENCIA INTERNA DEL PLAN DE ESTUDIOS

En la valoración de la coherencia interna del Plan de Estudios hemos buscado la percepción de los alumnos en dos aspectos: a) Si la secuenciación



de las asignaturas era adecuada; b) Si existía relación entre las asignaturas que tienen a su cargo la formación profesional: Troncales Comunes y Didácticas Específicas.

El indicador de los desajustes en la secuenciación era la propuesta de cambio de determinadas asignaturas a distinto curso o cuatrimestre. No son tan altos como en otros casos los porcentajes de alumnos que proponen cambios.

Perciben desajustes en asignaturas que, en su opinión, les obligan a enfrentarse con determinados contenidos para cuyo correcto aprendizaje no cuentan aún con las competencias cognitivas o destrezas adecuadas. Los desajustes más frecuentes son: a) Asignaturas que tendrían que proporcionar conocimientos previos necesarios para fundamentar otros aprendizajes, están colocadas en cursos posteriores. En esta línea, los alumnos proponen pasar la Psicología de la Educación a primer curso y la Didáctica General a segundo. b) Asignaturas cuyo dominio es conveniente o necesario para el mejor aprendizaje o aplicación de otras asignaturas, aparecen ubicadas en cursos o cuatrimestres anteriores. En este caso están la Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación que los alumnos pasarían de tercero a primer curso o, como ejemplo dentro de una especialidad, la Fonética y Fonología del Idioma que los alumnos pasarían también de tercero a primero. e) Coincidencia en un mismo curso de asignaturas que se complementan. Es el caso de las Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial I y II que figuran en tercer curso. Los alumnos desplazarían la primera al segundo curso. d) Colocación en primer curso de asignaturas para las cuales no se cuenta aún con la suficiente experiencia previa y que por su complejidad o nivel teórico exigen, en opinión de los alumnos, un mayor grado de madurez personal. Este es el caso de la Sociología de la Educación.

La coherencia entre la formación profesional básica y la específica no es globalmente satisfactoria. Sólo para el 20 % se ha producido una relación significativa en la que las Didácticas Específicas desarrollan y concretan los principios de las Troncales Comunes. Un 10 % afirma que todas-o la mayoría de las Didácticas Específicas contradicen parte de los contenidos de las Troncales Comunes y casi el 40 % señala que esta circunstancia se da en alguna de ellas.

Por último figura un 22 % de alumnos para los que las Didácticas Específicas no tienen nada que ver con las Troncales Comunes.

Estos resultados pueden interpretarse en términos de discrepancia científica o de sesgo, ya señalado con anterioridad, de las Didácticas Específicas con respecto a los contenidos culturales.

En un Plan tan cargado de asignaturas constituye un grave fallo de funcionalidad la reiterada presencia de repeticiones de contenidos que destacan los alumnos. En dos momentos se ha producido este hecho: en las propuestas

de eliminación de asignaturas y en la relación entre la Troncalidad Común y Didácticas Específicas.

El porcentaje de alumnos que señala estas repeticiones está entre el 10 y el 20%. Las asignaturas que presentan repeticiones son las de Fundamentos con las Troncales Específicas correspondientes; Las materias desdobladas en 1, 11, etc., y las asignaturas con una cierta tradición integrada como la Teoría de la Educación, la Didáctica General y la Organización del Centro Escolar.

En la valoración de la relación Troncalidad Común-Didácticas Específicas un 34 % de los alumnos indican que las segundas repiten parte de los contenidos de las primeras.

## 8. RACIONALIDAD y FUNCIONALIDAD DEL PLAN DE ESTUDIOS

De acuerdo con los principios de racionalidad y flexibilidad en que se fundaba la nueva ordenación de los estudios universitarios ésta habría de reconocer la necesidad de eliminar la sobrecarga lectiva de los planes existentes. Del mismo modo, la flexibilidad debía permitir una mayor variedad en la duración de la enseñanza de cada asignatura. Para que esta flexibilidad no cayera en la irracionalidad tenía que producirse el ajuste necesario contenido-tiempo-créditos.

El Plan de Estudios de Formación de Maestros del 92 en la UCM, tiene un promedio de 40 asignaturas además del Prácticum, de las que, como máximo, el 25 por ciento son anuales.

Las causas de esta atomización son varias y de orígenes diferentes. a) La complejidad del Plan de Estudios, con la doble formación generalista y especializada que obliga a incluir un número muy elevado de materias; b) La asignación de materias de 8 créditos a dos departamentos, lo que ha conducido a dos asignaturas de 4 créditos; e) El criterio de reparto de los créditos de libre disposición para la Universidad.

A la atomización de la formación por estas causas, se une la inercia académica que lleva a la necesidad de presencia de la materia como totalidad. Sirvan como ejemplo la «Educación Física y su Didáctica» o la «Educación Artística y su Didáctica», ambas con 4 créditos y cuatrimestrales.

Hemos preguntado a los alumnos su opinión sobre el número de asignaturas cuatrimestrales que incluye el Plan de Estudios. El 88 % de los alumnos lo consideran excesivo, coincidiendo en esta apreciación todas las especialidades.

El 85 % de los alumnos consideran que las asignaturas cuatrimestrales no les han proporcionado la posibilidad de obtener una visión suficiente de la asignatura. Dicen tener «pinceladas superficiales» lo que, dado el número de asignaturas, genera más caos y confusión que sólida formación.

Los alumnos señalan otras implicaciones negativas del elevado número de asignaturas y su corta duración: Se incrementa el número de los procesos de adaptación y normalización productiva de las relaciones profesor-alumno; Se dificultan los procesos mentales propios del aprendizaje de las diferentes materias y casi se eliminan los procesos reflexivos a los que tanta importancia se da en el el nuevo perfil del profesor.; se multiplican las evaluaciones finales de carácter sumativo en detrimento de otros procesos con el incremento de tensión que inevitablemente generan; se produce en el profesorado una tendencia a completar el contenido de las asignaturas fuera del escaso tiempo lectivo, con documentación, bibliografía, etc. Actuaciones por otra parte muy adecuadas en un contexto «normal» pero impracticables en el conjunto de este plan de estudios.

Dentro del análisis de la funcionalidad real del Plan de Estudios, hemos preguntado a los alumnos por la posibilidad efectiva de la función tutorial del profesorado. La importancia de esta función se refleja en la cuantificación temporal y fijación de esta responsabilidad del profesorado.

Para el 46 % de los alumnos la organización del Plan de Estudios anula el aprovechamiento de la acción tutorial de los profesores, tan importante para su formación académica y profesional, y para el 40 % la dificulta seriamente. En expresión de los alumnos «n o hay tiempo posible para la consulta cuando no hay tiempo para comer»;o cuando «para consultar con un profesor hay que faltar a otra clase».

## 9. CONCLUSIONES

El Plan de Estudios de Magisterio de 1992 no parece haber respondido a las expectativas de los alumnos en cuanto a su formación como profesores especializados. Tampoco parece haber tenido capacidad para modificar su concepción de la enseñanza excesivamente tecnicista.

El análisis de los resultados descritos nos lleva a plantear .las siguientes líneas de reforma:

a) Potenciar la especialización en áreas y/o etapas con la contextualización adecuada para que puedan actuar como profesionales en una propuesta educativa integrada.

b) Orientar los contenidos referidos a las áreas curriculares, hacia la definición de sus marcos conceptuales y a una reinterpretación de los conocimientos adquiridos en los niveles anteriores desde el punto de vista del diseño y desarrollo del currículo escolar.

c) Incrementar la relación -evitando la repetición- de los contenidos de la formación profesional básica y de la específica, orientando ambas hacia el desarrollo de las capacidades incluidas en el nuevo perfil del profesor.

d) **Ampliar el peso del Prácticum articulándolo con la teoría a lo largo de la carrera de forma que posibilite de hecho los procesos de acción-reflexión-acción.**

e) **Reducir la fragmentación de las materias, ajustar el contenido al número de créditos y eliminar solapamientos.**

f) **Potenciar la oferta de asignaturas opcionales en torno a los correspondientes campos de especialización y a las funciones profesionales.**

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Mc Donald, B. (1975). Evaluation and the Control of Education. En Tawney (Ed.) *Evaluation: The State Of the Art*, London: School Council.
- Scriven, M. S. (1980). *The logic Of evaluation*. Inverness. California: Edgepress.